

## A INSCRIÇÃO PARRESIÁSTICA DO *DIZER* SOBRE A EDUCAÇÃO NACIONAL: EFEITOS DE VERDADE E DE SUBJETIVAÇÃO

Márcia Michele<sup>1</sup>  
Antonio Genário<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho objetiva discutir a marcação discursiva dos textos oficiais da educação brasileira, tocando no conjunto de dizibilidades midiáticas que transitam a partir deles. Importa analisar a verdade como uma produção atrelada a condições históricas determinadas pela relação saber-poder, o que permite discutir o sentido como um efeito e o discurso como prática, ambos funcionando como marcadores de subjetividade e como balizadores de um *self* do professor. Além disso, volta-se para a produção da verdade e para os efeitos de parresia vinculados à legislação nacional e ao sujeito-professor, sob o trajeto do franco-falar. O trabalho ancora-se nos estudos da Análise do Discurso de tradição francesa e no método arqueogenealógico de Michel Foucault. O estudo aponta para a produção de saberes e circulação de verdades que marcam a subjetividade/*self* do professor, a partir de uma positividade que instiga e imputa determinadas formas *de ser* e modos *de agir*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discurso. Educação Brasileira. *Self* do Professor.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Durante suas pesquisas, debruçado sobre as questões epistemológicas e de método nas ciências, o filósofo francês Michel Foucault buscava encontrar as regras, as formações de saberes que constituíam os discursos, isto é, as condições que permitiam sua emergência, seu acontecimento, sua irrupção. É nessa perspectiva que lançamos um olhar sobre a *Arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 2008) como ponto de partida para discutir como determinadas práticas discursivas, em especial aquelas ligadas à educação nacional brasileira, marcam-se e constituem-se pela relação saber-poder, ao mesmo tempo em que delineiam modos de subjetivação do sujeito professor.

O discurso, conceito condutor na teoria foucaultiana, aparece em sua investigação como objeto de estudo, visto que o filósofo o assinala como “um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo” (FOUCAULT, 2008, p. 66). Neste norte, seguimos ancorados na Análise do Discurso de tradição francesa, a partir dos postulados da arqueogenealogia de Michel Foucault, pois buscamos investigar o modo pelo qual as condições de produção dos discursos evidenciam o sentido em sua histórica produtividade, ao mesmo tempo em que oportunizam seu agenciamento a partir de relações entre saberes e poderes.

1 Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1328-4220>, E-mail: [marcia.michelej@gmail.com](mailto:marcia.michelej@gmail.com)

2 Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2261-9221>, E-mail: [profgufrn@gmail.com](mailto:profgufrn@gmail.com)

Neste ângulo, entendemos que os professores estão submetidos a práticas discursivas, formas legitimadas *de dizer, de falar sobre*, inscritas, por sua vez, em íngremes relações de saber-poder. Nestas relações, são eles — os professores — vinculados a uma positividade que imputa modos *de ser e formas de agir*, com base em uma política institucional de parâmetros e medidas, instituída no escopo da educação nacional.

Importa lançar um olhar epistemológico e problematizador a partir dos conceitos de formação discursiva, saber, subjetividade, vontade de verdade, *parresia*<sup>3</sup> e posição-sujeito. Consoante a essa ideia, e no sentido de reverenciar as contribuições de Foucault, empreendemos aqui um olhar linguístico-discursivo sobre a Constituição Federal de 1988 – CF/1988, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Nesta conjuntura, importa também fazer menção às narrativas midiáticas que fazem circular esses discursos educacionais, na perspectiva de assinalarmos um espaço de produtividade do sentido a partir das muitas formas de *dizer, de falar sobre* o professor e sobre seu papel em sala de aula.

Para tanto, colocamos as leis da educação nacional em suspenso, analisando os espaços de dispersão que fazem reverberar determinados efeitos de sentido e não outros em seu lugar. Essa operação permite-nos tocar na questão da mídia e das formas de saber que ela faz ecoar em suas muitas produções e escopos. Aqui, fazemos menção a matérias de natureza informacional, veiculadas em domínios do jornalismo mediado.

Pretendemos discorrer sobre a condição de discurso, isto é, sobre a efetividade de um regime de dizer que inscreve os documentos oficiais no seio da discursividade, na relação com a história. Discutimos o retorno a tal regime na interface com a ação de sujeitos sociais que buscam criar, interferir, balizar e determinar a forma como devemos ler o tema da educação no Brasil, bem como o lugar social ocupado pelo professor. Assim, comungando com o que afirma Veiga-Neto (2012, p. 278), partimos da máxima de que no Brasil sobram “declarações de princípios gerais e sugestões específicas, mas em geral superficiais para mostrarmos os ‘melhores modelos pedagógicos’ e ‘adotar’ as melhores soluções educacionais”.

Neste ínterim, o presente trabalho<sup>4</sup> justifica-se na proposição de refletir sobre os arca-bouços políticos que reivindicam o discurso educacional em consonância com o social, o político, o econômico, o humanitário, e etc. O nosso olhar volta-se para a educação como instrumento e cenário de entraves, batimentos, desafios, e, sobretudo, como um espaço diretamente atrelado ao tema da ascensão social, da transformação de si e do sonho da vida melhor.

Ao tratarmos da questão do discurso pela vinculação que este mantém com aquilo que é do exterior, da ordem da exterioridade, consideramos como condições de produção todo o conjunto de práticas, dizeres, discursos e memórias que vêm à tona em função do momento histórico do presente e a partir das circunstâncias sociais, históricas, econômicas e políticas do espaço do qual fazemos parte. Entendemos que a partir de tais condições é possível discutir a forma como são produzidas e instituídas verdades e saberes que regulamentam, regimentam e determinam a visibilidade no tocante a educação brasileira.

3 Mobilizamos aqui o conceito de *parresia* na sua relação com a verdade, instituídas em efeitos/vontades de verdade atreladas, por sua vez, à mobilidade e à constituição dos discursos.

4 Produto do projeto de pesquisa *Discurso, parresia e subjetivação: a enunciação da verdade no contexto da formação docente em Letras*, desenvolvido no Departamento de Letras do CERES/UFRN e vinculado ao Grupo de Pesquisa Práticas Linguísticas Diferenciadas - DLC/CERES/UFRN.

## DISCURSIVIDADE NA EDUCAÇÃO NACIONAL: EFEITOS DE UMA ARQUEOLOGIA DO SER

Através dos espaços de curva, das rupturas, Foucault vem tratar da historicidade das práticas como construções marcadas pelo poder e atreladas a um saber. Ele institui os saberes em uma óptica de discurso, tratando-os como fatos de discurso, cedidos a relações com a historicidade e como dispositivos de poder. Trata-se de compreender aquilo que vem a construir o que nós entendemos como ética, subjetividade, moralidade, de modo a associar esses elementos a verdades e discursos outros que, por sua vez, passam a determinar a forma como agimos em relação a nós mesmos e ao mundo do qual fazemos parte.

Desse modo, é possível assinalar que os discursos estão constitutivamente marcados e implicados em estratégias de colocação e classificação, sendo elas vetor de uma determinada positividade. É neste cenário, por exemplo, que podemos falar em sistemas de repartição, grades de especificação e unidades do discurso, notando como o sentido mantém-se ligado à exterioridade e fazendo incidir um contexto de lutas pelo dizer e pela significação.

Assim, considerando os lugares discursivos e as posições institucionais ocupadas pelos sujeitos, tem-se que o dizer está diretamente ancorado em espaços de legitimidade, de poder, de marcação institucional, os quais balizam seu contorno, buscam policiar o alcance de seus efeitos e determinar a forma de instauração dos sentidos. Segundo Foucault (2006, p. 8):

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Esses espaços de dizer se constituem, portanto, como vetores de uma prática, uma prática discursiva endereçada e que pode ser observada a partir de um efeito de conjunto, isto é, a partir das regularidades que fazem reverberar uma determinada Formação Discursiva. Constitutiva do discurso, e dada a sua dispersão, a formação discursiva instaura gestos de como deve ser empreendida a leitura (interpretação e descrição) dos dizeres e dos sentidos.

Longe de marcar-se, apenas, como produto de performances, frases, formulações ou proposições que, eventualmente, possam ser ditas, proferidas ou retomadas em um certo tempo e espaço, é a formação discursiva que assinala as regras que tornam um discurso possível e que legitimam o aparecimento de um determinado enunciado e não outro em seu lugar. Segundo Foucault (2008, p. 136):

Isso supõe que se possa definir o regime geral a que obedecem seus objetos, a forma de dispersão que reparte regularmente aquilo de que falam, o sistema de seus referenciais; que se defina o regime geral ao qual obedecem os diferentes modos de enunciação, a distribuição possível das posições subjetivas e o sistema que os define e os prescreve; que se defina o regime comum a todos os seus domínios associados, as formas de sucessão, de simultaneidade, de repetição de que todos são suscetíveis, e o sistema que liga, entre si, todos esses campos de coexistência; que se possa, enfim, definir o regime geral a que está submetido o *status* desses enunciados, a maneira pela qual são institucionalizados, recebidos, empregados, reutilizados, combinados entre si, o modo segundo o qual se tornam objetos de apropriação, instrumentos para o desejo ou interesse, elementos para uma estratégia.

Nessa conjuntura, tratamos a *lei* (o conjunto de textos que regulamentam institucionalmente a educação nacional) como discurso, isto é, uma prática discursiva, pois esta apresen-

ta-se amparada em elementos dispersos e ligados diretamente a saberes heterogêneos, inscrita e perpassada em dizeres que são retomados no trajeto de uma memória.

Assim, a noção de discurso é aqui exponencial uma vez que, ao constituir-se como uma exterioridade que possui uma existência material, linguística, imagética, sonora, e etc. e firmando-se não apenas em um, mas em vários sistemas semióticos/linguísticos, é ele um construto que funciona pela memória, que pode ser alcançado pelas filiações de e em torno dos sentidos. Sentidos esses que, segundo Orlandi (2007, p. 32), são históricos e, portanto, “constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua que vai se historicizando aqui e ali, indiferentemente, mas marcado pela ideologia e pelas relativas ao poder [...]”. As palavras não representam uma propriedade, pois elas não são só nossas. Elas significam, produzem sentido, pela história e pela língua, sob a marca de uma subjetividade.

Disso temos que os dispositivos que regem a nossa educação estabelecem regras e relações, trabalhando na regionalização de saberes, através de sua discursividade que, por sua vez, legitima uma vontade de verdade de modo a *assegurar* e *promover* um efeito de possibilidade e de segurança na formação do sujeito-professor. Compreendemos que as regras, as condições de produção tornam possíveis as formações desse discurso, atravessado por verdades que buscam tornar-se críveis, únicas e universais na sociedade.

Vemos, contudo, que as formações discursivas que perpassam e enxertam o discurso da lei educacional brasileira atribuem unidade e regularidade para o discurso através do seu sistema de dispersão, já que são elas inscritas em espaços de retomada de outros discursos e de outras possibilidades do dizer. Elas instigam funções estratégicas de poder por meio dos duelos, da produção, das distâncias, das lacunas de sua defasagem, gerando assim, uma *positividade*, ou seja, uma existência daquilo que ele (o discurso) contorna, produz, uma efetividade.

Essa positividade é essencialmente da ordem do poder, dado que, ela incita e promove condições e tem como objetivo fazer *as coisas* serem evidenciadas, marcadas, ditas, retomadas por uma memória e recolocadas no presente, sob o signo de um acontecimento. Assim, se “a positividade não revela quem estava com a verdade, pode mostrar como os enunciados ‘falavam a mesma coisa’, colocando-se no ‘mesmo nível’, no ‘mesmo campo de batalha’” (GREGOLIN, 2007, p. 97).

É a partir desse gesto de leitura que é possível, por exemplo, observar, na legislação educacional brasileira, o efeito de sentido de *segurança* pela recorrência a verbos transitivos, associados à ideia de *confiança* e de *seguridade*. Não obstante, a premissa da lógica mercadológica impera no texto de base legal, alegando a inserção dos profissionais de ensino no mercado de trabalho pela incitação da máxima da qualificação profissional e oferta de capital humano para a transformação social.

É essa positividade que produz, incita, convoca o sujeito, liga-o a relações, determina-o, haja vista que em tais textos habitam discursos que projetam um ideal identitário de sujeito, ligando-se a proposta de manter o efeito de uma fantasia colonial de controle. Tal efeito atravessa e dá vazão a todo um processo de subjetivação do indivíduo.

São essas marcações de sentido que fundamenta nosso gesto de leitura discursiva da legislação educacional nacional e que nos faz primar pelo seu caráter de acontecimento, conforme assinalado, por exemplo, nos trechos a seguir:

No texto da Constituição Federal (Art. 205 do documento):

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.** (BRASIL/CF, 1988, grifos nossos).

Em seu Art. 206, o documento indica que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL/CF, 1988, grifos nossos).

Em seu Art. 214, o documento designa que:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para **assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino** em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho (BRASIL/CF, 1988, grifos nossos).

No texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996:

**Art. 13.** Os docentes incumbir-se-ão de:

III - **zelar pela aprendizagem dos alunos;**

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, **além de participar integralmente dos períodos dedicados** ao planejamento, à avaliação e ao **desenvolvimento profissional** (BRASIL/MEC, 9394/96, grifos nossos).

No tocante à Base Nacional Comum Curricular – BNCC:

[...] a **BNCC** integra a política nacional da Educação Básica e vai **contribuir** para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, **referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.** (BRASIL/MEC, 2016, p. 8, grifos nossos).

**Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa** de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as **condições de aprendizagem**, tomando tais registros como referência **para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos.** (BRASIL/MEC, 2016, p. 17, grifos nossos).

Sendo formado de maneira regular por uma prática discursiva, esse conjunto de elementos normativos pode ser caracterizado como *saber*, isto é “um conjunto dos elementos (objetos, tipos de formulações, conceitos e escolhas teóricas) formados a partir de uma só e mesma positividade, no campo de uma formação discursiva unitária” (FOUCAULT, 2005, p. 110). Assim, através desses dispositivos educacionais da ordem do poder-saber, o *self*-professor é subjetivado, haja vista, que os saberes produzem representações nos sujeitos e, a partir deles, lugares e posições são instaurados.

Portanto, o saber como algo que fornece, instiga e promove relações e posições, dirige-se majoritariamente ao sujeito, e a partir de como esse sujeito é constituído nas diversas esferas da nossa sociedade, vão se legitimando e se tornando críveis as práticas discursivas que, por conseguinte, marcam uma subjetividade. Afinal, somos todos “julgados, condenados, classi-

ficados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos verdadeiros de poder” (FOUCAULT, 2009, p. 180).

É o caso dos textos-guia que regulamentam, sob o preceito da administração pública e gestão governamental, a educação brasileira. São esses instrumentos que determinam a *forma de ser* do professor, insistindo notadamente sobre a pedagogia do seu *modo de agir*, suas ações e postura frente aos anseios da comunidade escolar e demandas do contexto social.

## DISCURSO E VERDADE: O QUE HÁ DE PARRESÍA NA SUBJETIVAÇÃO DO SUJEITO-PROFESSOR

Os discursos como dispositivos de controle e a vontade de verdade reforçam os perigos da palavra, ou seja, a fala sempre pretende-se verdadeira, engajada e perigosa, visto que é a partir disso que estabelece-se uma ordem ao discurso, “articulando aquilo que se pode e se deve dizer no momento histórico da produção de sentidos” (GREGOLIN, 2003, p. 12). Trata-se, assim, de analisar quais operações táticas constituem um discurso de verdade, a partir da vinculação entre saber e poder e de suas implicações para o sujeito do dizer.

Não importa analisar a origem desse discurso, mas o que faz com que o dito apareça como verdadeiro quando é mobilizado. Neste ínterim, não se pode atribuir à leitura discursiva o lugar de busca por precedências e sucessões possíveis, mas mobilizá-la como ferramenta que trata o dizer como uma condição, como uma possibilidade. Os discursos que se dizem verdadeiros operam e produzem saberes, inscritos em espaços de legitimidade e vinculação institucional, como é o caso, por exemplo, da Constituição Federal, da LDB e da BNCC.

Através dessas produções surge à verdade, o que na perspectiva foucaultiana diz respeito à uma *vontade*, um desejo, uma busca, isto é, a *vontade de verdade*.

Por muito tempo, a vontade de verdade esteve revestida em mecanismos institucionais arraigados em construções históricas e culturais. A vontade de verdade, por meio das formas de configuração do saber, está impregnada no sujeito, condicionando seus discursos e suas posturas enquanto entidade sócio enunciativa. A realidade discursiva da sociedade contemporânea está voltada para uma vontade de verdade que pretende se fossilizar na ação enunciativa dos sujeitos e, com respaldo no saber institucionalizado, procura se fazer necessária, única e predominante sobre as demais, através de medidas coercitivas e de pressão. (SANTOS, 2012, p. 51).

Desse modo, a verdade é, sobretudo, visível, ela ascende da exigência do dizer verdadeiro, ou seja, “é a verdade como vínculo, como obrigação, a verdade também como política” (FOUCAULT, 2016, p. 14). Sua efetividade é garantida na relação saber-poder, uma vez que como regularidade e com suporte institucional, o sujeito deve produzi-las, aceita-las ou submete-las no exercício de si.

Aqui é possível vislumbrar a relação entre subjetividade e verdade, a qual permite abordar os efeitos de como se diz a palavra sobre a formação docente, levando em conta a objetividade dos textos oficiais da educação nacional e os dizeres que são manifestados no escopo midiático. Dessa forma, a subjetividade é concebida como o que se constitui e se transforma na relação que ela tem com sua própria verdade e a verdade é relacionada a um sistema de obrigações, podendo ser reconhecida como verídica, crível, fundante a partir do sujeito (FOUCAULT, 2016). Assim, podemos entender que os sujeitos-professores são subjetivados

através dos efeitos produzidos pelos dispositivos educacionais que determinam a sua conduta e posição.

Nessa conjuntura, torna-se possível analisar como os textos regulamentadores da educação nacional incitam verdades através das escolhas temáticas que formam e regem esse discurso. Essas podem ser abordadas não só pela posição institucional que reclamam (os textos da lei educacional brasileira), como também pela tessitura de sua estrutura linguístico-discursiva, com base na qual são construídos diferentes e múltiplos efeitos de sentido.

Em sua *Hermenêutica do Sujeito*, Michel Foucault (2010, p. 216) anuncia o que é a *coragem da verdade*, ou seja, a *parresía*, caracterizada como “um termo técnico que permite ao mestre utilizar como convém, nas coisas verdadeiras que ele conhece, o que é útil, o que é eficaz para o trabalho de transformação de seu discípulo”. O conceito está ligado ao franco-falar, ao tudo-dizer. Na *parresía*, o sujeito tem franqueza, liberdade, atitude e coragem de dizer a verdade.

A *parresía* é a verdade, “onde não houver verdade não há franco-falar, ela é a transmissão nua da própria verdade, é quem assegura o trânsito do discurso verdadeiro” (FOUCAULT, 2010, p. 343). Além disso, é também política, implica em uma posição de sujeito, aquele que enuncia a verdade quer construir um efeito de sentido de franco-falar em seu dizer. Nessas condições, a subjetividade e a *parresía* estão entrelaçadas, “o discurso verdadeiro de quem já o possui para quem deve recebê-lo, deve dele impregnar-se, deve poder utilizá-lo e deve poder subjetivá-lo” (Ibidem, p. 343).

Como já sinalizamos anteriormente, os discursos oficiais da educação brasileira ascendem de uma possibilidade, adere o sujeito ao seu enunciado através de uma fala engajada, direta, clara, isto é, denotam um efeito de sentido *parresiástico*, de franco-falar. Esses documentos produzem efeitos de sentidos que situam o professor como um agente protagonista de uma missão de natureza social e histórica, calcada pelo saber e exercida pela sensibilidade de decidir pelo outro. Ao professor é reservado o lugar de uma ação de transformação do sujeito.

Diante disso, é preciso relacionar a ação marcadamente constitutiva da mídia. A mídia como dispositivo da ordem do poder, no acontecimento da lei educacional brasileira, faz circular esses discursos que também permitem a interpretação de efeitos de sentidos de um dizer verdadeiro. Uma operação discursiva voltada à cobertura da questão da educação nacional, alicerçada em enunciados cuja objetividade e direção firmam uma determinada positividade, isto é, uma verdade sobre o sujeito. Os dizeres que a instância midiática mobiliza mantem-se alicerçados em um espaço legítimo e da ordem do saber que, por sua vez, voltam-se diretamente para ao trabalho de subjetivação do professor.

Veremos como essa subjetivação é construída no espaço das leis educacionais e como as narrativas midiáticas fazem circular tais dizeres, sempre retomando uma memória de outros discursos, de *já-ditos* historicamente situados no tempo e no espaço.

## A (RE) PRODUÇÃO DA VERDADE NO DISCURSO SOBRE O SUJEITO-PROFESSOR

Ao longo do tempo à educação brasileira é reservado uma configuração que a mantém atrelada a um campo marcadamente político, sendo este um símbolo de rupturas, intervenções, análises e estimativas. Trata-se de um campo que faz ressoar um discurso central e fun-

dante que expressa efeitos de uma disparidade entre o anseio por transformações e o vazio de uma seguridade, de uma garantia.

Tal enquadramento da educação nacional mantém-se ancorado a uma historicidade de dizeres cujos efeitos são os de insuficiência de um sistema completo, de precariedade e de abandono por parte do governo. Logo, é indiscutível que a educação nacional apresenta-se no escopo da necessidade de transformação, de mudanças estruturais de seu projeto e alcance, no sentido de constituir-se como ferramenta capaz de promover o desenvolvimento e a qualificação de capital humano, quer seja com vistas à sua adequação e colocação na ordem de mercado, quer seja para suprir a demanda de produção de saber.

Os documentos que guiam a educação nacional norteiam e direcionam os demais dispositivos de ensino no Brasil, sinalizando novas leis para área, legitimando e assegurando vontades de verdade para a instituição, para o professor e os discentes. É nessa conjuntura de discursos que regulam e tentam balizar a forma de ver a educação nacional, que podem ser discutidos, portanto, os sentidos, isto é, os efeitos de uma política da verdade sobre a escola, sobre o professor e seu trabalho.

Vale ressaltar aqui o imbricamento dos produtos da mídia, isto é, os discursos, as formas de dizer, as matérias e notícias que ela faz circular, atribuindo evidência, silenciando, dando suporte maior para a fabricação de verdades. Essa fabricação é assegurada, por sua vez, pela disseminação de textos, pela construção de efeitos de sentido e pelo trabalho de constituição e definição de uma cultura.

Trata-se de uma operação da mídia nas malhas do poder, um trabalho insidioso com e sobre a verdade. Sendo desse mundo, a verdade não existe fora e nem além do poder, pois é ela alcançada a partir de múltiplas relações e movências que são possíveis a partir dos aparelhos e instâncias de legitimidade. Assim, nas palavras de Foucault (2009, p. 12), “Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos”.

É desse modo que a imagem social e o lugar discursivo da educação no Brasil permanecem marcados pelas formas de (re)produção da verdade no discurso sobre o sujeito-professor. Assim, observamos que as condições de produção acabam produzindo efeitos de real, recortes de realidade no tocante à educação, ao processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, no contexto da formação docente. Isso pode ser lido, por exemplo, ao se assinalar, a construção da verdade como um efeito de sentido atrelado à conjuntura do franco-falar, da enunciação de uma *verdade* despedida de qualquer modalização.

Nessas condições, é possível considerar que o discurso sobre a educação nacional é objetivado no escopo de uma prática específica, uma determinada forma de enunciar o que está lá para ser dito. *Mas o que irá defini-la como uma prática específica, uma prática particular do discurso verdadeiro?* Perguntaria o próprio Foucault (2010, p. 343), em sua *Hermenêutica do sujeito*.

Pois bem, são as regras de prudência, as regras de habilidade, as condições que fazem com que se deva dizer a verdade em tal momento, sob tal forma, em tais condições, a tal indivíduo, na medida e somente na medida em que ele for capaz de recebê-la, de receber da melhor forma no momento em que estiver [...]. É precisamente em função daquele a quem nos endereçamos e do momento em que a ele nos endereçamos que

a *parrhesia* deve mobilizar não o conteúdo do discurso verdadeiro, mas a forma com que esse discurso é sustentado (Ibidem, 2010, p. 344, grifo do autor).

Em vista disso, o sujeito-professor é constituído nessa relação de saber-poder, a partir da qual, as leis e as diretrizes que regem a educação nacional legitimam a figura do professor e sua posição, propagando um arquétipo de *docente transformador da sociedade*. É, portanto, pela produtividade do discurso, na sua forma assertiva de produzir verdades e no seu atravessamento pela mídia, que é reservada a tal sujeito um lugar de protagonismo no escopo da educação nacional. Como agente (re)produtor(a), a mídia faz circular *saberes* que reforçam e conduzem uma vontade de verdade na sociedade e, todavia, acaba constituindo uma subjetividade através de sua prática discursiva.

É essa operação de sentido que podemos alcançar, ilustrativamente, nas passagens da *Folha de Hoje* (2019), na matéria oportunamente intitulada de *A valorização dos professores e da educação é o segredo de países ricos*, conforme disposto a seguir:

**Aquele que tem o papel de ensinar deve possuir uma colocação social acima das demais profissões**, pois, quem ensinou o médico, engenheiro e o advogado foi um *professor*. (Negrito nosso).

E quem ensina as crianças a formar senso crítico, parte da ética e parte da moral, é a escola, é o *professor*.

No Brasil, prevalece a progressão salarial por tempo de serviço e, em geral, faltam **incentivos** para que *professores* assumam projetos complexos e desafios. (Negrito nosso).

Que não precisa ter gordos investimentos iniciais para que seja melhor, mas sim um bom planejamento e uma boa administração e seletividade dos *professores*.

Através da volatilidade e efemeridade em suas operações, a mídia dá condições para uma hermenêutica de si (PIOVEZANI FILHO, 2003), colaborando, sobretudo, na tarefa de adestrar o olhar e a forma como se deve ler o *real* da educação no país. Utilizando de retomadas, transformações e deslocamentos, a mídia aborda e reproduz os discursos educacionais fazendo circular um franco-falar que alcança o sujeito-professor e sua formação. Aqui é possível entender que essa operação discursiva da mídia movimenta um dizer marcado, por sua vez, por um princípio de objetividade, de uma positividade diretiva sobre o lugar social da educação no Brasil e sobre os sujeitos (professor, aluno) aqui relacionados.

No tocante a essa dimensão de franco-falar, trata-se de considerar os enunciados midiáticos como espaços afirmativos em cuja materialidade é possível “indagar quais efeitos tem sobre essa subjetividade a existência de um discurso que pretende dizer a verdade sobre ela” (FOUCAULT, 2016, p. 12).

Assim, as narrativas midiáticas fabricam, adaptam, contornam, interditam, enxertam o discurso educacional, mobilizando e clivando os dizeres que circulam socialmente. E, por meio de estratégias que regem a produção desses discursos, a mídia marca e constitui os sujeitos neles inscritos, oportunizando assim uma subjetividade.

## SUBJETIVIDADE NO DISCURSO OFICIAL DA EDUCAÇÃO NACIONAL: UM GESTO DE ANÁLISE

A Constituição Federal de 1988, no tocante à educação, norteia e direciona os demais dispositivos de ensino no Brasil, legitimando e assegurando vontades de verdades sobre o su-

jeito-professor. Condiciona-o à garantia de direitos no que se refere à sua carreira e valorização profissional. Em seu artigo 206, o documento institui que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

V - **valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira**, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VIII - **piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública**, nos termos da lei federal. (BRASIL/CF, 1988, grifos nossos).

E de maneira análoga, a LDB em seu Artigo 67 institui que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

III - piso salarial profissional. (BRASIL/MEC, 9394/96).

A partir de sua constituição enquanto fato de discurso, os fragmentos acima evidenciam marcas de um discurso generalizante e homogeneizador quando da referência ao mérito, à necessidade da valorização profissional do professor e à sua postura formativa. Tem-se aqui que os textos assinalam uma vontade, um desejo, uma posição endereçada, uma vontade de verdade que convoca o sujeito-professor ao destaque.

Pela disposição linguístico-discursiva dos fragmentos mencionados, podemos observar, então, que o sujeito-professor é tido como personagem cuja função ou trabalho é balizado por práticas sociais, econômicas e políticas. Na nuance do sentido, vê-se que prevalece a máxima de que o ensino só encontra viabilidade quando dá seguridade e garantia à obtenção do emprego, à colocação do sujeito no mercado de trabalho e, conseqüentemente, quando mostra-se como compensação econômica para a *força de trabalho*, dispensada quando de seu enquadramento na rede de ensino formal.

Ademais, no decorrer dos textos, o ensino e a valorização do docente mantêm-se imbricadas à questão dos *planos de carreira* e do *piso salarial*. Aqui é subjetivado o professor na/pela promessa de ascensão e de equiparação social pelos proventos que lhe são devidos, face à sua atuação como capital humano qualificado e engajado no contexto da produtividade econômica nacional.

Por conseguinte, reportando-se ao texto da BNCC, a qual foi instituída pelo Ministério da Educação (MEC) como dispositivo sistêmico que integra e implementa condições geradas para e pelos educadores, no intuito de favorecer as aprendizagens necessárias a todas as crianças e jovens da educação básica, verifica-se que o professor continua inscrito em determinadas condições *do dizer*, as quais regem, orientam e circunscrevem a sua postura formativa. No que se refere a essas condições, a BNCC pretende “criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (BRASIL/MEC, 2016, p. 17).

Nesse sentido, o sujeito-professor é discursivizado na sombra da sua carreira formativa, posto que ele precisa e necessita manter-se sempre em formação continuada para atingir uma máxima nos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o professor fica entrelaçado em uma linha tênue, entre *ser conduzido* e *em conduzir* os processos de ensino e aprendizagem.

Além disso, destacamos a BNCC como polo de controle, uma vez que tal proposta oferece, sob a configuração de manual, as condições que orientem como deve ser o ensino, o que deve ser aprendido, as disciplinas e os saberes que são, então, o objeto deste processo, a partir daquilo que se institui como eixos formativos, competências e habilidades.

Entendemos, portanto, que as leis materializam as relações de saber, pois, seu funcionamento coloca em evidência os sujeitos, os professores através de seus discursos, na medida em que são eles os responsáveis por fazer ‘chegar’, dentro de uma determinada normatização e regime das coisas, os saberes na e para a coletividade discente. Conforme defende Silva (2019), em *Pensando a formação do professor de língua portuguesa num viés discursivo*, no escopo da discursividade da BNCC, e a partir do que é instituído pela natureza regulatória e normatizada do documento, pode-se ler o efeito de uma *destituição* do docente de construir o seu saber, estando este, a partir disso, a cargo dos cursos de formação.

Disso, retomamos que o discurso está sempre submetido a uma ordem, operando o que pode ou não ser dito em um dado momento histórico. Há, portanto, contínuas batalhas discursivas que são travadas em torno dos sentidos e dos saberes na sociedade, essa prática discursiva torna-se um objeto de poder, uma vez que há disputa, controle para que o discurso reforce seus perigos e seu acontecimento aleatório. Uma vez alicerçados em espaços de legitimidade e marcação institucional, os discursos apresentam-se como operadores sociais, pois oportunizam o dizer ser sempre outro, novas formas de dizer o mesmo sob a sombra do acontecimento. Conforme Foucault (2006, p. 25) “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento a sua volta”.

Considerando essa dimensão de produtividade e de positividade inaugurada pelo discurso, trazemos aqui dizibilidades outras oportunizadas no acontecimento das leis educacionais brasileiras. É o caso, por exemplo, da matéria do site *A Folha de Hoje*.

Figura 1- Matéria *A Folha de Hoje*



Fonte: <https://www.afolhahoje.com>

A partir do título da matéria e dada a conjectura do ensino no Brasil, país com dimensões continentais e diferentes realidades sociais, já podemos notar a referência a efeitos de sentido que denotam marcas de sensacionalismo e generalização. Ao procedermos com a leitura do enunciado “é *comum* aqui no Brasil *considerar* a profissão de professor [...] Ser *professor* no Brasil é um desafio” devemos levar em conta as muitas peculiaridades, demandas, desafios,

projetos que tornam a educação brasileira uma realidade de muitos entraves e que requer, portanto, uma atenção mais aproximada a partir do que se vivencia nas suas diversas regiões.

O trecho acima apresenta um quadro de comparação entre o Brasil e outros países, fazendo reverberar um discurso que relaciona determinadas condições sociais, culturais e econômicas. Em termos geográficos, o Brasil tem área e população maior que esses 4 países supracitados, e como sabemos, nosso país difere e muito, nos mais diversos aspectos e setores da sociedade, de nações como Finlândia, Vietnã, Japão e Coreia do Sul.

Por este ângulo, é garantida a essas verdades – vontades de verdade – da mídia um ascendente espaço de visibilidade, uma vez que as matérias buscam vincular tais comparações à realidade educacional brasileira, sob a projeção de um cenário onde é possível vislumbrar, portanto, notoriedade e robustez do sistema educacional, bem como a existência de políticas diretivas de sucesso. Decorre daqui uma narrativa que, a partir da historicidade que enxerta a educação no Brasil com a memória de outros discursos, marca a posição-sujeito de professor, o lugar social da escola e a realidade da educação nacional como elementos dados à precariedade e ao abandono.

Ainda a esse respeito, uma publicação da *Folha de São Paulo* vem tratar da valorização do professor, reforçando a ligação entre essa questão e a melhoria da aprendizagem.

Figura 2 - Matéria a *Folha de S. Paulo*



MENU ASSINE

FOLHA DE S.PAULO

ENTRAR Q BUSCAR

## A valorização dos professores e a melhora da aprendizagem

Rossieli Soares da Silva

Educação se faz com pessoas, e o professor é o ator mais nobre de uma sociedade. Ser professor é transformador.

Fonte: <https://www.folha.uol.com.br>

A princípio, temos que a notícia ressalta que a valorização dos professores significa uma aprendizagem de qualidade, contudo, respalda que essa valorização deve ser de acordo com a compensação financeira, ou seja, pela garantia de aumento no salário dos professores. No fragmento acima, é possível dizer que existe uma subjetividade atrelada à educação, uma vez que ela *se faz com pessoas*, e não obstante, ao professor é reservada uma posição de relevo na sociedade pela justificativa de que é ele o responsável direto por oferecer a possibilidade de transformação do ser e do meio em que ele vive.

É a partir dessas marcações discursivas que podemos estabelecer uma relação direta entre o que é dito, verbalizado na estrutura das matérias – figuras 1 e 2 – e os discursos que circulam socialmente sobre a educação no Brasil. Ao recorrermos a uma memória social sobre o que se diz a respeito do ensino no país, assim como sobre o papel do professor, podemos observar o atravessamento de um discurso generalizante e unificador sobre a situação de precariedade e de ineficiência da educação nacional. Somado a isso, podemos apontar a

recorrência linguístico-discursiva, nos textos da CF, da LDB e da BNCC, de enunciados que enfatizam a relação de casualidade e linearidade entre qualidade da educação e a questão da qualificação profissional.

Vale ressaltar, ainda, que sendo essa uma marcação legal e institucional que há muito permanece impregnada nos documentos oficiais da legislação educacional brasileira (fundamentando e justificando, por exemplo, propostas de intervenção governamental para a referida área), ela é mobilizada sob o preceito de um discurso fundante, um já-dito, um princípio determinante de toda forma de *falar sobre* a educação no Brasil. Um *falar sobre* prenhe de negatividade, de correlação com a ineficiência e precariedade, de um campo sempre dado à intervenção pela melhoria. Melhoria essa que sempre traz o sentido de uma novidade nunca antes vivenciada. A questão que permanece, então, pode ser a de que põe em suspenso o fato de ser essa *forma de dizer*, esse *discurso* e não outro em seu lugar.

Face ao exposto, podemos apontar que ser professor no Brasil é valor, uma vez que os enunciados regulamentadores da nossa educação, bem como a mídia em sua função *social* de contribuir com a tarefa de trazer *à luz* as verdades e as ações da instituição governamental, aludem a ideia de “valorização profissional” como a alcunha máxima para a melhoria da educação no país. Tal natureza de valorização produz e enquadra a subjetividade docente na égide de uma relação tríade, a qual parte da valorização profissional, toca na questão da seguridade de qualificação continuada e visa um desfecho com o sonho de um ensino de qualidade e de uma educação transformada.

Em suma, é possível destacar que tanto os documentos que regem a nossa educação quanto os fatos noticiosos da mídia detêm um dizer parresíastico que incide sobre uma política geral da verdade, sendo esta ligada, por sua vez, ao *self* e à formação do professor. Diz-se de um trabalho que, sob o escopo da discursividade e do sentido, transporta e assegura saberes e estabelece um lugar de evidência ao sujeito-professor, propagando um perfil de protagonista e uma posição-sujeito de *transformador da educação*. Assim sendo, a marcação parresíastica de tais discursos está acentuada na sua finalidade de direção do sujeito, isto é, na sua ligação à um princípio de utilidade de um dizer que instiga o próprio sujeito a encontrar-se e a constituir-se no espaço de uma verdade.

Portanto, Foucault (2012, p. 33) manifesta que “um saber se define por possibilidade de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso”, isto é, as marcas que o constituem como um acontecimento que nos leva a questionar “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar”. Sendo assim, torna-se evidente a historicidade desses discursos e saberes, bem como suas condições de materialização, assinalando o trabalho em torno do sentido, conduzido na interface do discurso e da história.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Oportunizamos um gesto de leitura linguístico-discursiva buscando assinalar a verdade como uma produção histórica, inscrita no campo do sentido e arrolada nos textos oficiais da educação brasileira, além daqueles que fomentam as narrativas midiáticas a partir de tais documentos. Fizemos referência a diversos conceitos relativos à Análise do Discurso de tradição francesa, em especial o de discurso, formação discursiva, parresía, vontade de verdade e subjetividade, voltados para ênfase na educação e no sujeito-professor. Nessa perspectiva,

lançamos uma discussão sobre as verdades e os saberes institucionais e sua materialização como produção histórica, no revestimento de práticas que obedecem determinadas regras para alcançar uma legitimidade.

Importante destacar aqui que, ao discorrer sobre a marcação parresiástica do dizer sobre a educação nacional, a partir das materialidades relacionadas, buscamos assinalar a proficuidade de um discurso que incide sobre os sujeitos. E isso, não para, sob os preceitos de uma arte metódica, “exigir-lhes algo, para dirigi-los ou incliná-los a fazer uma coisa ou outra” (FOUCAULT, 2010, p. 345), mas, sobretudo, no sentido de evidenciar a constitutividade de um dizer que incita efeitos de verdade e que provoca a subjetividade. Isso implica considerar que tal dizer matem-se alicerçado em determinado lugar de veridicção, fazendo com que o sujeito se reconheça a si mesmo como protagonista, inscrito em determinada ordem social, histórica, política.

Desta maneira, pensando na quebra dos espaços de continuidade, procedemos com a leitura discursiva de nosso objeto de estudo, considerando-o como fato de discurso o que nos permitiu enxergar a dispersão do dizer educacional. Nesse percurso, a tarefa foi a de lançar sobre a relação, de duelo e de tensão, entre a interpretação e descrição dos discursos, um olhar de suspeição que buscou abordar os efeitos de sentido, os quais permanecem na evidência quando tratamos dos documentos da educação nacional e da mídia, esta última como agente (re)produtor desses dizeres.

Nessa perspectiva, nossa leitura aponta para o conjunto de saberes e poderes, que regimentam e determinam a visibilidade do dizer legítimo sobre o *self* do professor, o ensino-aprendizagem e a formação docente no Brasil. Constatamos que o sujeito-professor segue circunscrito em uma linha tênue, a partir da qual é possível enxergar a marcação histórica de sua posição, de sua subjetividade, sendo espaço de sua própria recondução ao presente, à luz da questão da *transformação social*.

Ademais, podemos sinalizar também a produção de efeitos de sentidos contraditórios, efeitos de confronto, de luta, visto que o sujeito-professor é constituído pelo batimento de discursos que oscilam entre a promoção de legitimidade e a oferta de garantias. Nessa relação intervalar, a mídia trabalha reativando discursos, buscando instituir e reforçar verdades, e ao fazê-lo, inscreve a parresía como marca fundamental na sua forma *de falar sobre* a educação e sobre o professor no Brasil, haja vista instituir determinados trajetos de subjetividade e de afirmação de si, convocando o sujeito a assumir determinadas posições e não outras em seu lugar.

Nesse ínterim, o franco-falar também marca a ideia de *valor* sobre o profissional educador, pois, os efeitos de sentidos sugerem que o professor só é valorizado quando seu trabalho é dado à manutenção, implementação e desenvolvimento da ordem econômica nacional. Um *título*, um vetor de garantia para a consecução dos objetivos de governo que revestem a tarefa da administração estatal.

Portanto, essas vontades de verdade evidenciam uma positividade na formação do professor, já que, a partir delas pode-se ler que uma vez *formado*, esse profissional deve ter garantida a possibilidade de uma qualificação continuada. Trata-se, aqui, de ler diferentes FD (da economia, da educação, da marcação mercadológica, do discurso humanitário, e etc.) atra-

vessando o discurso educacional brasileiro, assim como a instituição do ensino e da formação docente no país.

Nessa conjuntura, os documentos que legitimam a educação nacional instauram saberes e poderes, mantêm-se circunscritos por uma política geral da verdade sobre o ser professor e a educação, religam dizeres e transformam a educação nacional em um acontecimento presente e historicamente determinado.

### PARRESIATIC SAYINGS ON THE NATIONAL EDUCATION OFFICIAL DISCOURSE: EFFECTS OF TRUTH AND SUBJECTIVITY

**ABSTRACT:** This research aims to discuss the discursive traits of the official texts of Brazilian education system, with emphasis on the media sayings, which transit from them. It is important to analyze the truth as a production linked to historical conditions determined by the knowledge/power relationship, what turns it possible to discuss meaning as an effect and the discourse as a practice, both of them working as markers of a teacher *self*. It also allows the analysis of the truth production and the parresía effects linked to the Brazilian national legislation on education issues (Education Law), and the subjectivity of teachers. Based on French Discourse Analysis studies this approach focus on the Michel Foucault's archeogenealogical method. The study points to the production of knowledge and circulation of truths that mark, according to a positivity regime, the subjectivity/teacher *self*, outlining effects of *how to act* and *how to be* a teacher.

**KEYWORDS:** Discourse. Brazilian Education. Teacher *Self*.

### REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 14 jan 2020.
- BRASIL/MEC. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 14 jan 2020.
- BRASIL/MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 14 jan 2020.
- FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. In: MOTTA, Manuel Barros da. (Org.). **Ditos e Escritos I**. 2 ed. Trad. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2006.
- FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2009.
- FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. Trad. de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, M. **Subjetividade e Verdade**. Trad. de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos**. 3 ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2007.
- GROSS, F. A parrhesia em Foucault. In: GROSS, F. (Org.). **FOUCAULT: a coragem da verdade**. Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola 2004.
- ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- PIOVEZANI FILHO, C. F. Política midiaticizada e mídia politizada: fronteiras mitigadas na pós-modernidade. In: GREGOLIN, Maria do Rosário (Org.). **Discurso e Mídia: a cultura do espetáculo**. São Paulo: Claraluz, 2003.

- PEREZ, T. (Org.). **BNCC: a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica**. São Paulo: Editora Moderna, 2018.
- RHAEKYRION, G. M. A valorização dos professores e da educação é o segredo de países ricos. **A Folha de Hoje**. 2019. Disponível em: <<https://www.afolhahoje.com/a-valorizacao-dos-professores-e-da-educacao-e-o-segredo-de-paises-ricos/>> Acesso em: 14/01/2020.
- SANTOS, A. G P. **O espetáculo de imagens na ordem do discurso: a política americana nas lentes da mídia**. Brasília: Editora Kiron, 2012.
- SILVA, F. V. Pensando a formação do professor de língua portuguesa num viés discursivo. In: SILVA, Antonia Marly Moura da; CARVALHO, Ana Maria de; [et al]. (Orgs.). **Tessituras do discurso: múltiplas perspectivas**. São Carlos: Pedro & João, 2019.
- SILVA, R. S. A valorização dos professores e a melhora da aprendizagem. **Folha de São Paulo**. 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/11>> Acesso: 14/01/2020.
- VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões, **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, maio-ago. 2012, p. 267-492. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17>> Acesso em: 02/01/2020.
- VIANA, J. G. O corpo masculino enredado pelas teias do saber/poder\ser na men's health. In: SILVA, Antonia Marly Moura da; CARVALHO, Ana Maria de; [et al] (Orgs.). **Tessituras do discurso: múltiplas perspectivas**. São Carlos: Pedro & João, 2019.

Data submissão: 13/06/2020

Data aprovação:17/08/2020